

Språk- och läsförmågan hos en- och tvåspråkiga tredjeklassister

Emelie Svens, 38736
Avhandling pro gradu i logopedi
Handledare: Pirkko Rautakoski
Fakulteten för humaniora,
psykologi och teologi
Utbildningslinjen för logopedi
Åbo Akademi
2019

ÅBO AKADEMI

FAKULTETEN FÖR HUMANIORA, PSYKOLOGI OCH TEOLOGI

Sammanfattning av avhandling pro gradu

Ämne: Logopedi	
Författare: Emelie Svens	
Arbetets titel: Språk- och läsförmågan hos en- och tvåspråkiga tredjeklassister	
Handledare: Pirkko Rautakoski	
Sammanfattning: <p>Utvecklingstakten av barns språk är individuell, men alla går igenom liknande utvecklingsstadier. När barnet går på årskurs 3 i lågstadiet är språkutvecklingen i stort sett redan avklarad, men vissa delar fortsätter utvecklas under hela livet. Språkförmågan består av både språkförståelse och -produktion. I den här studien bedöms språkförmåga med språkförståelse och ordförråd. En- och tvåspråkiga barn går igenom samma steg i språkutvecklingen, men i olika takt. Fonologi och grammatik utvecklas i samma takt för en- och tvåspråkiga barn, medan utvecklingen av lexikon kan ta något längre tid för tvåspråkiga barn. Både tal och skrift är språkliga aktiviteter och flera språkliga områden behövs för utveckling av läsförmåga. Läsförmågan består i stora drag av avkodning och läsförståelse. Läsförmågan hör till de mest grundläggande färdigheterna som lärs ut i den tidiga skolåldern och den är viktig genom hela livet.</p> <p>Syftet med pro gradu-avhandlingen var att undersöka om det finns ett samband mellan språk- och läsförmågan hos tredjeklassister. Därtill var syftet att undersöka om eventuella skillnader mellan barnens språk- och läsförmåga kan förklaras av barnets kön eller av om barnet är enspråkigt eller tvåspråkigt med språken svenska och finska.</p> <p>Deltagarna i studien ingår i kohortstudien ”Nycklarna till en god uppväxt” som genomförs av Åbo center för barn- och ungdomsforskning. Deltagarna som medverkade i den här studien var 13 tredjeklassister från kohortundersökningen som passade in på studiens kriterier. Av deltagarna var 4 stycken enspråkigt svenska och 9 stycken var tvåspråkigt svenska-finska. Alla barnen som medverkade var födda 2008. Barnens språkförmåga och läsförmåga undersöktes av skribenten med språkförståelsetestet TROG-2, benämningstestet BNT och läsförståelsetestet Lilla FS-Duvan.</p> <p>Resultaten i den här studien visade inga signifikanta skillnader mellan varken flickor och pojkar eller enspråkiga och tvåspråkiga när det gäller språkförståelse, ordförråd eller läsförmåga. Resultaten visade att det fanns ett signifikant samband mellan ordförråd och läsförmåga, medan sambandet mellan språkförståelse och läsförmåga inte var signifikant.</p>	
Nyckelord: Benämning, BNT, enspråkighet, Lilla FS-Duvan, läsförmåga, ordförråd, språkförmåga, språkförståelse, TROG-2, tvåspråkighet	
Datum: 15.1.2019	Sidantal: 30

Emelie Svens

Förord

Jag vill börja med att tacka min handledare Pirkko Rautakoski som hjälpt mig och alltid funnits där med snabba svar, kommentarer och idéer till avhandlingen.

Jag vill även tacka kohortstudien ”Nycklarna till en god uppväxt” som möjliggjort den här pro gradu-avhandlingen. Därefter vill jag tacka alla familjer och framför allt alla barn som deltagit i undersökningen!

Till sist vill jag tacka min familj och mina vänner som stöttat, hjälpt och uppmuntrat.
Tack!

Åbo, januari 2019

Emelie Svens

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1 Barns språkutveckling	2
1.2 Språkförmåga i tidig skolålder.....	4
1.3 Viktiga språkliga processer för läsförmågan	4
1.4 Läsförmåga	6
1.5 Tvåspråkighet	8
1.5.1 Språkförmåga hos tvåspråkiga barn	9
1.5.2 Läsförmåga hos tvåspråkiga barn.....	10
1.6 Syfte.....	11
2. Metod	11
2.1 Deltagare.....	12
2.2 Material och datainsamling.....	13
2.3 Statistiska analyser.....	15
3. Resultat	16
3.1 Beskrivning av deltagare	16
3.2 Deltagarnas testresultat.....	16
3.3 Skillnader enligt kön och språkbakgrund	18
3.3.1 Könsskillnader.....	18
3.3.2 Skillnader mellan en- och tvåspråkiga	21
3.4 Samband mellan deltagarnas språk- och läsförmåga	23
4. Diskussion.....	24
4.1 Skillnader i språk- och läsförmåga enligt grupperna	24
4.2 Samband mellan språk- och läsförmåga	27
4.3 Begränsningar i undersökningen och förslag på fortsatt forskning	28
4.4 Slutsatser.....	29

Referenser

1. Inledning

Barnets språkutveckling avgörs av arv och miljö (Johnsen, 2010). Barnets språk formas av biologiskt givna sätt att bearbeta information och hur språket samt kommunikationsmönster används i barnets omgivning (Strömqvist, 2008). Eftersom barn lär sig språk i samband med sin omgivning är omgivningen en viktig faktor för språkutvecklingen (Nettelbladt & Salameh, 2007; Strömqvist, 2008). Barnet behöver språkliga förebilder för att lära sig hur olika former av språket används och produceras (Bjar & Liberg, 2010). Nettelbladt och Salameh (2007) poängterar att språkförmågan består av både språkförståelse och -produktion. I den här studien kommer språkförmåga att definieras med språkförståelse och ordförråd.

Att lära sig läsa hör till en av de mest grundläggande färdigheterna som lärs ut i den tidiga skolåldern (Durand, Hulme, Larkin & Snowling, 2005; Fredriksson & Taube, 2012). För att barn ska utveckla en god läsförmåga är god språkförmåga en förutsättning (Johnsen, 2010). Flera språkliga processer är nödvändiga för att läsförmågan ska utvecklas. Läsning anses vara en basfärdighet som används under hela livet för att lära sig nya saker och få information (Durand m.fl., 2005; Fredriksson & Taube, 2012). Läsförmågan är avgörande för skolframgång, men även för framgång i arbetslivet (Fredriksson & Taube, 2012).

I Finland finns det två officiella nationalspråk, finska och svenska (Finlex, 2017), vilket gör det sannolikt att talterapeuter stöter på tvåspråkiga barn i sitt arbete. Tvåspråkiga barn går igenom samma steg i språkutvecklingen som enspråkiga barn (Bialystok, Craik, Green & Gollan, 2009; David & Wei, 2008), men i olika takt (David & Wei, 2008; Salameh, 2012a). Det kan vara en utmaning för talterapeuten att testa tvåspråkiga barn. Talterapeuten behöver vara medveten om eventuella skillnader mellan en- och tvåspråkiga barn, speciellt när undersökning görs med test avsedda för enspråkiga barn. Om ett tvåspråkigt barn exempelvis presterar sämre på det ena språket är det viktigt för talterapeuten att kunna avgöra om det beror på språksvårigheter eller liten exponering för det ena språket i fråga (Salameh, 2012b). En utmaning för talterapeuter som arbetar med tvåspråkiga barn är även att språkkunskaperna språken emellan kan variera mycket både inom och mellan individer (Bialystok m.fl., 2009).

1.1 Barns språkutveckling

Språket kan delas in i olika domäner och en traditionell indelning är fonologi, grammatik, semantik, lexikon och pragmatik (Ahlsén & Nettelblatt, 2008; Nettelblatt & Salameh, 2007). Både språkförståelse och -produktion kan delas in enligt de här domänerna (Nettelblatt & Salameh, 2007). Fonologisk utveckling innebär att lära sig uttala ljuden i språket i enlighet med språknormen som barnet växer upp med (Ahlsén & Nettelblatt, 2008). Barnet lär sig använda språkljuden enligt språkets regler, som användning av prosodiska kontraster, rytm och melodi samt ordbetoning och ordaccenter. Språkets grammatik delas in i morfologi och syntax (Ahlsén & Nettelblatt, 2008; Nettelblatt & Salameh, 2007). Morfologi innefattar böjningsmönster vid olika typer av ord och småord som obestämda artiklar, pronomen, prepositioner och konjunktioner (Nettelblatt & Salameh, 2007). Den andra delen av språkets grammatik, syntax, är regler för hur ord kombineras till satser. Fonologi och grammatik är de domäner som rör språkets formaspekter (Nettelblatt & Salameh, 2007). Semantik innefattar innehållsaspekter av språket, särskilt ords betydelse. Ord hör till de viktigaste byggstenarna i språket, och gradvis bildar orden ett ordförråd (Ahlsén & Nettelblatt, 2008). I början av språkutvecklingen symboliserar ord främst föremål, personer och aktiviteter, och när barnets språk utvecklas symboliserar ord även abstrakta begrepp och metaforiska betydelser. Lexikon är barnets ordförråd och de regler som finns för hur ord kan kombineras. Pragmatik rör den övergripande kommunikationsförmågan och språkanvändningen (Nettelblatt & Salameh, 2007). Till pragmatik hör även non verbal kommunikation som blickbeteende, gester och mimik.

Alla barn med en typisk språkutveckling går igenom liknande utvecklingsstadier (Strömqvist, 2008). Håkansson (2014) poängterar att det ändå finns stora individuella skillnader rörande språkutvecklingen. Språket består av både språkförståelse och -produktion, och det är viktigt att skilja mellan områdena, speciellt beträffande barns tidiga språkutveckling (Nettelblatt & Salameh, 2007). En aspekt som skiljer språkförståelse från språkproduktion är att i tidig ålder förstår barnet betydligt fler ord än vad som produceras (Nettelblatt, 2007b). Barnet förstår ungefär 5 gånger mer ord än vad barnet kan producera.

En viktig förutsättning för ordinläring är begreppsutveckling, vilket börjar utvecklas efter att barnet är ett halvt år gammalt (Strömqvist, 2008). Vid begreppsutveckling börjar barnet visa tecken på att viljemässigt aktivera

Emelie Svens

minnesrepresentationer i sin omgivning, av föremål, personer och händelser i omgivningen. Under slutet av det första levnadsåret utvecklas delad uppmärksamhet, vilket är en förutsättning för kommunikation och språkutveckling (Strömqvist, 2008). Vid ungefär 1 års ålder säger barnet ofta sina första ord (Strömqvist, 2010). Barn genomgår en ordförrådsspurt som uppkommer ungefär vid 1,5–2 års ålder (Nettelbladt, 2007b; Strömqvist, 2010). Ordförrådsspurten är en förutsättning för utveckling av barnets böjningsmorfologi och grammatik (Strömqvist, 2008). När barnet närmar sig 2 års ålder börjar ord kombineras inom samma yttrande. Vid 3 års ålder har ett grundläggande ordförråd och en grundläggande grammatik utvecklats hos de flesta barn (Strömqvist, 2010). I den här åldern klarar barn av grundläggande samtalsfärdigheter, som att påbörja ett samtal, kommentera, återkoppla, ställa frågor och svara samt ge och följa uppmaningar. I 3–4 års ålder bemästrar barnet de mest grundläggande tillvägagångssätten för att kommunicera och uttrycka sig på sitt språk (Liberg, 2010b). Barnet har vid 4 år utvecklat fonologiska, grammatiska, semantiska och pragmatiska förmågor (Bishop, 1997). Wimmer och Perner (1983) menar att en sociokognitiv utveckling äger rum vid 3–5 års ålder och den här utvecklingen resulterar i en ökning av barnets förmåga att föreställa sig hur andra tänker. Den sociokognitiva utvecklingen är viktig för barnets kommande samtalsförmåga, berättande och argumenterande (Wimmer & Perner, 1983). När barnet börjar skolan kommer nya språkiga utmaningar, som läs- och skrivinläringen (Strömqvist, 2008).

Språkinläringen är en adaptiv process, barnet lagrar information från olika situationer och omorganiserar redan lagrad information (Strömqvist, 2008). Strömqvist (2008) menar att språkinläringen är en process som pågår under hela livet. Vissa delar av språket, som uttal eller grundläggande grammatik, utvecklas redan i tidig ålder. Andra delar av språket, som ordförråd eller retoriska färdigheter, utvecklas under hela livet.

Nettelbladt, Samuelsson, Sahlén och Ors (2008) menar att det finns stora skillnader mellan könen när det gäller språkförmåga i daghemsåldern. Där är någon typ av språkstörning 2 till 3 gånger så vanligt hos pojkar som hos flickor. De språkliga problemen som förekommer varierar mellan könen, men variation förekommer även inom könen (Nettelbladt m.fl., 2008). Även om det förekommer skillnader mellan könen är det svårt att klargöra vad som ligger bakom skillnaderna (Eriksen Hagtvét, 2004).

1.2 Språkförmåga i tidig skolålder

Vid 6–7 års ålder anses barnets fonologiska utveckling i stort sett vara avklarad (Fredriksson & Taube, 2012; Nettelbladt, 2007a) och barnet ska då kunna använda språkljuden enligt språkets regler (Ahlsén & Nettelbladt, 2008). I den här åldern börjar barnet även förstå att det finns ett samband mellan ljud och bokstav (Hulme & Snowling, 2009).

När barnet är cirka 6 år sker inte bara en ökning av ordförrådet, utan det sker även en viktig omorganisering (Nettelbladt, 2007b; Salameh, 2012a). Vid omorganiseringen av ordförrådet ordnas barnets ord mer efter relationer mellan system av ord, vilket leder till att ordförrådet blir mer sofistikerat (Nettelbladt, 2007b). I den här åldern börjar barnet även förstå och använda vissa bildspråkliga uttryck, som barnet i allmänhet uppfattat bokstavligt före den här åldern. När barnet börjar skolan är ordförrådet redan brett, och under grundskoletiden fördubblas ordförrådet (Fredriksson & Taube, 2012; Nettelbladt, 2007b). Vid skolstarten har barnet ungefär 8000–10000 ord i sitt ordförråd, som då till största del består av ord som används hemma och i barnets vardag (Hyltenstam, 2010; Lindberg, 2006). Även om barnets ordförråd utvecklats mycket innan skolåldern är specifika områden inom förståelse och lexikal produktion ännu ofullständiga vid skolstart (Nettelbladt, 2007b).

Vid 7 års ålder bemästrar barnet den grammatik som används i vardagen (Fredriksson & Taube, 2012). Barnet har vid 7 års ålder även tillägnat sig de grundläggande reglerna för samtalsstruktur (Hyltenstam, 2010). Även vid 7–8 års åldern sker en omorganisering av ordförrådet (Lund & Duchan, 1988). Vid åldern 8–9 år börjar barnet förstå mer abstrakta och komplexa ord (Clark, 1995). Under skolåldern lär sig barnet ungefär 3000 nya ord per år (Salameh, 2012a). När barnet är mellan 7 och 10 år gammalt börjar bildspråk bli mer lättförståeligt, genom kontext och ledtrådar, men det är först i 10–12 års åldern som barnet fullt ut förstår bildspråkliga uttryck (Nettelbladt, 2007b).

1.3 Viktiga språkliga processer för läsförmågan

Både tal och skrift är språkliga aktiviteter (Johnsen, 2010; Magnusson, Naucélér & Reuterskiöld, 2008), men de lärs in på olika sätt (Strömqvist, 2008). Det är endast delvis samma förmågor som används vid språkinläring och vid läsinläring (Johnsen, 2010).

Emelie Svens

Många barn kommer till insikt om språkljud och bokstävers samband genom språklekar (Häggström, 2010). Språklekar används för att främja intresset redan innan barnet börjar skolan. Språklekar före barnet uppnår skolålder har visat positiva effekter på läsinlärningen eftersom barnet får chansen att uppmärksamma språkets form och språkljud (Häggström, 2010). De barn som har positiva och rikliga erfarenheter av ljud- och bokstavslekar och läsaktiviteter när de kommer till skolan har tillägnat sig en större omfattning av fonologisk medvetenhet och ett större ordförråd samt läsintresse, vilket underlättar fortsatt läsinlärning (Rosén & Gustafsson, 2006).

Det finns flera delar av språkförmågan som är viktiga för att barnet ska utveckla läsförmåga. Goda språkkunskaper är en förutsättning för god läsförståelse (Johnsen, 2010). Fonologisk medvetenhet hör till de avgörande faktorerna för tidig läsinlärning (Bialystok, Luk & Kwan, 2005; Johnsen, 2010; Lundberg, 2009) och träning av fonologisk medvetenhet före skolåldern har visat positiva effekter på läsförmågan (Johnsen, 2010; Lundberg, 2009). Lundberg (2009) menar att ett av de viktigaste stegen i läsinlärningen är att bli medveten om språkets fonematiska segment. I åldern 6–7 år börjar barnet förstå sambandet mellan ljud och bokstav (Hulme & Snowling, 2009). För läsförmågan är språkliga förmågor som fonologi, morfologi och snabb benämning samt ordförråd, grammatik och diskursnivå viktiga. Ett välutvecklat ordförråd, ordförståelse och förmåga att mobilisera ord snabbt och korrekt hör också till språkliga kompetenser som är viktiga vid läsförståelse (Johnsen, 2010). Även den metafonologiska förmågan är viktig för att lära sig läsa och skriva (Nettelbladt, 2007a). Till den metafonologiska förmågan hör att kunna rimma, veta hur många ljud det finns i ett ord, förstå ordlekar och uppfatta sina egna och andras felsägningar. Förmågan utvecklas när barnet klarar av att läsa allt mer komplicerade texter. Det här påvisar även att läsning har en inverkan på språket (Nettelbladt, 2007a).

Silvén, Poskiparta och Niemi (2004) har undersökt om det finns ett samband mellan språkutvecklingen i tidig barndom och läsförmåga. De undersökte finska barn i åldern 1–7 år. Deras resultat visade att de barn som lärde sig läsa innan skolåldern hade ett större verbordförråd redan vid 2 års ålder, och ett större verb- och adjektivordförråd vid 3 års ålder jämfört med de barn som inte hade lärt sig läsa innan skolåldern. Redan vid 3 års ålder hade de barn som lärt sig läsa innan skolåldern bättre ordböjning jämfört med de barn som inte hade lärt sig läsa innan skolåldern. Vid 5 års ålder var de fortfarande bättre, men vid 6 års ålder hade de barn som inte lärt sig läsa innan skolåldern kommit ifatt. Silvén med flera (2004) fann även att betydelsen som

Emelie Svens

fonologisk medvetenhet har uppvisades redan vid 4 års ålder. De barn som lärde sig läsa innan skolåldern kände bättre igen typiska sätt som ord börjar och slutar på. Vid 5 års ålder visade de bättre kunskaper på alla uppgifter om fonologisk medvetenhet och ännu vid 6 års ålder hade de fortfarande större medvetenhet om ord, stavelser och fonem jämfört med de barn som inte hade lärt sig läsa innan skolålder. Silvén med flera (2004) fann ett samband mellan barns språkutveckling och läsutveckling.

Svårigheter med läsförmågan kan ha en koppling till språkliga brister, men svårigheter förekommer även hos individer utan någon typ av nedsatt språkförmåga (Magnusson m.fl., 2008). Catts, Nielsen, Bridges och Liu (2016) har undersökt om språkförmågan i daghemsåldern har ett samband med läsförmågan när barn går på årskurs 3. Forskarna kom fram till att det finns ett signifikant samband mellan språksvårigheter i daghemsåldern och läsförståelsesvårigheter i tidiga skolåldern.

1.4 Läsförmåga

Barn kommer i kontakt med det skrivna språket redan tidigt, eftersom skriftspråket har ett viktigt inslag i vardagen (Håkansson, 2014). Gemensamt läsande med exempelvis en förälder är viktigt för kommande läsutveckling (Liberg, 2010a). Barns intresse för det skrivna språket märks ofta redan tidigt när de läser och skriver på låtsas (Håkansson, 2014). Håkansson (2014) menar att barn redan i 2 års ålder spontant börjar rita streck som ska föreställa bokstäver. Barns tidiga läsande kan bestå av att barnet återberättar texter som lästs eller hittar på innehåll som kan tänkas stå i en text, det kallas pseudoläsning och är en form av förberedande läsning (Liberg, 2010a). Så småningom börjar barn intressera sig för vad som faktiskt står i texten. Till skillnad från barns språkutveckling kräver ofta läsinlärning särskild undervisning och träning (Bialystok, 2001; Johnsen, 2010).

Det finns två olika modeller för hur ordavkodningsprocessen fungerar, Dual-route modellen (Coltheart, Curtis, Atkins & Haller, 1993) och den konnektionistiska triangelmodellen (Plaut, McClelland, Seidenberg & Patterson, 1996; Seidenberg & McClelland, 1989). Båda modellerna aktiverar ortografiska, fonologiska och semantiska representationer, men modellerna skiljer sig åt när det gäller om processandet sker seriellt eller parallellt. Enligt Dual-route modellen finns det två vägar att gå när ett ord avkodas, den fonologiska och den ortografiska vägen (Coltheart m.fl., 1993). Vid fonologisk avkodning ljudar barnet sig igenom ordet och i den processen

Emelie Svens

aktiveras arbetsminnet, eftersom alla ljud i ordet måste kommas ihåg. Den fonologiska vägen används när barnet inte känner igen ordet. Om barnet däremot går den ortografiska vägen betyder det att ordet redan finns i barnets lexikon (Coltheart m.fl., 1993). Enligt den konnektionistiska triangelmodellen finns det bara en väg till ordigenkänning (Plaut m.fl., 1996; Seidenberg & McClelland, 1989). Forskarna menar att ortografi, fonologi och semantik samarbetar parallellt för ordigenkänning.

Gough och Tunmer (1986) har tagit fram modellen ”The Simple View of Reading” som beskriver processen för läsning. Enligt deras modell består läsförmågan i stort av två delar: avkodning, som betyder att känna igen och identifiera skrivna ord, och förståelse, som betyder att tolka språkliga meddelanden i textformat. Tillsammans är avkodning och förståelse avgörande för att läsningen ska fungera, det som avkodas måste förstås och utan avkodning kan inte texten förstås (Gough & Tunmer, 1986).

Läsning är en komplex uppgift som styrs av flera olika kognitiva förmågor och processer (Cain, Oakhill & Bryant, 2004). För att avkodning ska resultera i läsförståelse krävs goda språkkunskaper (Johnsen, 2010). Enligt Hulme och Snowling (2009) är det olika språkliga förmågor som bidrar till avkodning respektive läsförståelse. Vid avkodning är det enligt deras modell fonologi, morfologi och snabb benämning som är de viktiga språkliga förmågorna. Vid läsförståelse är det lexikon, grammatik och diskursnivå, det vill säga att förstå en sammanhängande text och kunna läsa mellan raderna, som är viktigt. Ett annat viktigt område vid läsning är förmåga att koppla till tidigare kunskap (Hulme & Snowling, 2009). Det finns även ett starkt samband mellan läsförmågan och det verbala arbetsminnet (Cain m.fl., 2004).

Avkodning har en större betydelse för läsförståelsen i lägre ålder eftersom barnet då har färre ord att färdigt hämta ur sitt lexikon (Hulme & Snowling, 2009). Vid högre ålder har barnet lärt sig att ortografiskt plocka fram ord ur sitt lexikon (Hulme & Snowling, 2009) eftersom barnet känner igen delar av ord eller hela ord (Høien & Lundberg, 1999). När läsningens snabbhet ökar så ökar också kraven på mentala resurser till bearbetning av innehållet i texten, vilket leder till att barnet kan börja reflektera över innehållet (Høien & Lundberg, 1999). En viktig del i det här skedet av barnets läsning är den metakognitiva insikten, det vill säga då barnet lär sig att inse vad som inte förstods i texten. Den metakognitiva insikten är viktig för att komma vidare med läsningen.

Snow, Burns och Griffin (1998) har sammanställt olika stadier i amerikanska barns läsutveckling. De menar att ett barn i 7 års ålder bör klara av att

Emelie Svens

avkoda ljudenliga enstaviga ord, läsa och känna igen 200–300 ord utan att behöva avkoda dem och dela upp ord i fonem. I den här åldern bör barnet ha övergått från pseudoläsning. I 7 års ålder klarar barnet även av att avgöra om en mening är fullständig eller inte. Vid 8 års ålder bör barnet klara av att avkoda ljudenliga flerstaviga ord samt läsa svåra och okända ord med hjälp av sina fonologiska kunskaper. Vid 8 års ålder bör barnet även klara av att diskutera figurer och händelser i en text samt likheter och skillnader mellan dem. I en svår text läser 8-åringen spontant om de meningar som var oförståeliga. När barnet är 9 år har läsningen utvecklats ytterligare och barnet kan förklara ords betydelse utgående från morfem, prefix och ändelser. Vid 9 års ålder bör barnet även klara av att läsa högt med flyt och förståelse samt vara medveten om vilka ord som orsakar förståelsesvårigheter (Snow m.fl., 1998). När läsningen har blivit automatiserad behärskar barnet både den fonologiska och ortografiska vägen att läsa (Johnsen, 2010).

Stoet och Geary (2013) undersökte om det förekommer könsskillnader mellan flickors och pojkars läsförmåga. De använde data från PISA-undersökningar från 2000, 2003, 2006 och 2009. Samplet i deras studie bestod av nästan 1,5 miljoner 15-åringar. Resultaten visade att pojkar fått sämre resultat i läsning än flickor i alla 4 undersökningar (Stoet & Geary, 2013).

Det förekommer även individuella skillnader på hur snabbt barn lär sig läsa och det finns en del faktorer som kan påverka barns läsning (Fredriksson & Taube, 2012). Faktorerna kan förutom kön vara ålder, modersmål och bakgrund samt faktorer kopplade till skolan. Andra faktorer som kan påverka läsinläringen är barnets attityd och motivation (Hyltenstam, 2010). Stanovich (1986) beskrev att den så kallade Matteuseffekten också kan tillämpas på läsning, det vill säga att de barn som är svaga läsare från början halkar efter mer, medan de barn som är starka läsare utvecklas i en snabbare takt. De som är mer motiverade läser mer, vilket leder till förbättrad läsförmåga.

1.5 Tvåspråkighet

Tvåspråkighet är ett vanligt fenomen och många individer talar mer än ett språk (Bialystok m.fl., 2009; Kohnert, 2010; Kuo & Anderson, 2010). Ett tvåspråkigt barns språkförmåga är inte identiskt med två stycken enspråkiga barns språkförmågor, utan tvåspråkiga barn har en annan typ av språkförmåga än vad enspråkiga barn har

Emelie Svens

(Grosjean, 1989). Ett vanligt sätt att dela in tvåspråkighet är att skilja mellan simultan och successiv tvåspråkighet (McLaughlin, 1984). Simultan tvåspråkighet innebär att barnet har två språk från födseln eller strax efter. Gränsen för simultan tvåspråkighet dras vid 3 års ålder. Vid successiv tvåspråkighet lär sig barnet ett andra språk senare (McLaughlin, 1984), efter att det första språket någorlunda etablerats (Hyltenstam, 2010).

Det finns osäkerhet kring om utvecklingen av ett andra språk måste ske före en viss ålder för att barnet ska uppnå modersmålskunskaper, men det är känt att barn kan lära sig ett andra språk bättre än vuxna (Bialystok, 2001). För att lära sig två språk behöver barnet exponeras för båda språken (Salameh, 2012a) samt uppleva att båda språken är nödvändiga (Bialystok, 2001). Det finns en så kallad kritisk period för språkinläring, vilket betyder att det finns en begränsad tid för barnet att utsättas för det aktuella språket för att en typisk utveckling ska ske (Bialystok, 2001). Det är inte säkert om den här kritiska perioden endast gäller utvecklingen av första språket eller om den också påverkar utvecklingen av ett andra språk. Det finns olika förslag för när den kritiska perioden är avslutad, några förslag är vid 9 års ålder och vid 12–13 års ålder (Abrahamsson & Hyltenstam, 2010).

1.5.1 Språkförmåga hos tvåspråkiga barn

Ett tvåspråkigt barn genomgår i stort sätt samma steg i språkutvecklingen som ett enspråkigt barn (Bialystok m.fl., 2009; David & Wei, 2008). Det tvåspråkiga barnet utvecklar sin fonologi och grammatik i samma takt som enspråkiga barn, medan utvecklingen av lexikon kan ta något längre tid (Bialystok, 2001; Salameh, 2012a). Forskning visar att det förekommer fler likheter än olikheter mellan en- och tvåspråkiga barns språkutveckling (David & Wei, 2008). Faktorer som kan påverka lexikal utveckling ser likadana ut för både en- och tvåspråkiga barn.

Tvåspråkiga barn har en tidigare utvecklad fonologisk medvetenhet än enspråkiga eftersom de har tillgång till två olika språkliga system (Salameh, 2012a). Enligt Salameh (2008) utvecklar tvåspråkiga barn två olika lexikon, ett för respektive språk. De olika språkens lexikon kan skilja sig åt eftersom språken används olika och behövs för olika syften, aktiviteter och människor (Kohnert, 2010; Salameh, 2012a). Eftersom språkens funktioner skiljer sig åt beroende på situation och samtalspartner så utvecklas inte språken helt parallellt och likadant utan i stället kompletterar de varandra

Emelie Svens

(Lindberg, 2006). I David och Weis (2008) undersökning visade resultaten att de flesta tvåspråkiga barn utvecklade ett av språken snabbare än det andra, och att ett av språken var mer dominant än det andra.

1.5.2 Läsförmåga hos tvåspråkiga barn

Om det tvåspråkiga barnets båda språk har liknande struktur och skrift kan de strategier som byggs upp för läsning i ett språk överföras till det andra språket (Bialystok m.fl., 2005). Skrift ser olika ut för olika språk och därmed kan skriftsystemen skilja sig åt i de språk som barnet kan (Johnsen, 2010). Enligt Hyltenstam (2010) råder det brist på forskning angående tvåspråkiga barn som lär sig läsa på två språk samtidigt, men det finns evidens för att det skulle fungera väl så länge bakomliggande principer för språkens olika skriftsystem tas i beaktande.

Forskning har tytt på att tvåspråkiga barn utvecklar bättre exekutiva funktioner än enspråkiga (Bialystok, Barac, Blaye & Poulin-Dubois, 2010). Med exekutiva funktioner menas de kognitiva funktioner som är involverade i alla mentalt komplexa aktiviteter (Lehtonen m.fl., 2018). De här förbättrade exekutiva funktionerna hos tvåspråkiga har konstaterats förekomma i alla åldersgrupper. Orsaken till att tvåspråkighet skulle vara en fördel för exekutiva funktioner har föreslagits vara på grund av de tvåspråkigas konstanta behov att kontrollera två språkssystem (Bialystock m.fl., 2010). Bättre exekutiva förmågor skulle medföra en bättre fonologisk medvetenhet hos tvåspråkiga (Kuo & Anderson, 2010; Salameh, 2012a) och fonologisk medvetenhet är viktigt för läsförmågan (Bialystok m.fl., 2005; Lundberg, 2009). Att tvåspråkiga personer skulle ha en fördel i utvecklingen av exekutiva funktioner har ifrågasatts (Lehtonen m.fl., 2018). Lehtonen med flera (2018) har gjort en metaanalys med frågeställningen om det är en fördel att vara tvåspråkig för utvecklingen av de exekutiva funktionerna. Forskarna fann ingen systematisk evidens att tvåspråkighet skulle vara en fördel för att utveckla bättre exekutiva funktioner. De fann inga skillnader mellan en- och tvåspråkiga i fråga om utvecklingen av exekutiva funktioner.

Det finns en möjlighet att tvåspråkiga barn skulle ha lättare att strukturera språklig information, eftersom språkljuden kan förekomma i en bredare skala av stavelser (Kuo & Anderson, 2010). Tvåspråkiga barn skulle då få rikare erfarenhet av fonologiska segment i olika kontexter än vad enspråkiga barn får. Kuo och Anderson (2010) menar ändå att resultaten om att tvåspråkighet skulle vara gynnsamt för

Emelie Svens

fonologisk medvetenhet är blandade. Det är inte heller bara fonologisk medvetenhet som har betydelse för läsförmågan, utan också barnets ordförråd, arbetsminne och grad av tvåspråkighet (Bialystok m.fl., 2005).

Svenska och finska hör till olika språkfamiljer, vilket betyder att språken skiljer sig åt. Skillnader mellan språken är exempelvis att den fonologiska strukturen i det finska språket är betydligt tydligare (Johnson, 2010). Därtill kan barnets kunskaper i det ena språket vara bättre än i det andra, vilket kan påverka läsinläringen i de olika språken. Det är viktigt för barnet att få lära sig läsa på det starkare språket (Hyltenstam, 2010).

1.6 Syfte

Språkförmågan och läsförmågan är en väsentlig del av livet, både när barnet går i skolan och senare i arbetslivet (Fredriksson & Taube, 2012). Eftersom talterapeuter som arbetar i Finland troligtvis kommer att bedöma och ge behandling till tvåspråkiga klienter är det viktigt att det finns information om utvecklingen av språk- och läsförmågan hos både en- och tvåspråkiga barn.

Syftet med pro gradu-avhandlingen var att undersöka om det finns ett samband mellan språk- och läsförmågan hos tredjeklassister. Därtill var syftet att undersöka om eventuella skillnader mellan barnens språk- och läsförmåga kan förklaras av barnets kön eller av om barnet är enspråkigt eller tvåspråkigt med språken svenska och finska.

2. Metod

Den här pro gradu-avhandlingen skrevs inom den pågående kohortstudien ”Nycklarna till en god uppväxt” (eng. Steps to the healthy development and well-being of children, the STEPS Study) som genomförs av Åbo center för barn- och ungdomsforskning (Lagström m.fl., 2012). Genom studien följs barnens fysiska, psykiska och sociala utveckling, och syftet med kohortstudien är att fastställa orsaker till hälsoproblem och problem med välbefinnande hos barn. Kohortstudien är en multidisciplinär longitudinell studie som sträcker sig från fostertiden till barnens ungdomsår.

Rekryteringen till kohortstudien skedde mellan januari 2008 och april 2010 i sjukvårdsdistriktet i Egentliga Finland (Lagström m.fl., 2012). Familjerna tillfrågades om medverkan i kohortstudien när de besökte mödrarådgivningen första gången eller på förlossningsavdelningen vid Åbo universitetssjukhus och Salo regionsjukhus. Under rekryteringstiden födde sammanlagt 9811 mödrar 9936 barn och av de här familjerna valde 1797 mödrar och deras 1827 barn att medverka i kohortstudien. I samplet ingår svensk-, finsk- och flerspråkiga familjer. Kohortstudien har beviljats etiskt tillstånd 27.2.2007 av den etiska nämnden vid Egentliga Finlands sjukvårdsdistrikt.

2.1 Deltagare

Deltagarna i den här pro gradu-avhandlingen är enspråkigt svenska eller simultant tvåspråkiga med språken svenska och finska. När begreppet tvåspråkighet används i den här studien är det simultan tvåspråkighet som menas.

Barnen som rekryterades för den här studien har tidigare deltagit i delprojektet ”Prata på” som följer med barnens tal- och språkutveckling och eventuella avvikelser i den utvecklingen. Av de enspråkigt svenska och tvåspråkigt svenska-finska barnen som följts upp i kohortstudien har de som är födda 2008 kallats till undersökning av skribenten. Under läsåret 2017–2018 gick de här barnen på årskurs 3 i svenskspråkiga lågstadier. Barnen skulle fylla 10 år under 2018 men undersökningarna gjordes i början av året och därför hade inget barn ännu fyllt 10 år. När undersökningsperioden ägde rum var barnen 9;2–9;9 år gamla. I december 2017 skickades en kallelse ut till alla familjerna i kohortstudien som passade in på kriterierna för den här studien. I kallelsebrevet fanns även en samtyckesblankett och föräldrarna samt barnen själva gav sitt samtycke genom att skriva under blanketten och posta tillbaka den till Åbo Akademi. De familjer som gav samtycke kontaktades per telefon av skribenten, och en tid för undersökning bokades.

Av de 46 familjerna som kallades till undersökning svarade 13, varav alla kom på undersökning. Av barnen som medverkade var 8 flickor och 5 pojkar. Kön- och språkindelningen presenteras i tabell 1. I samplet fanns även ett trespråkigt barn. På grund av det låga deltagarantalet har det trespråkiga barnet inte exkluderats från studien utan slagits ihop med de tvåspråkiga barnen så att det finns 4 enspråkiga barn och 9 två-

Emelie Svens

eller flerspråkiga barn i analyserna. De flesta barn som deltog var från Åbo, men det fanns också barn från de omgivande kommunerna.

Tabell 1

Köns- och språkindelning (N = 13)

		Kön		
		Flicka	Pojke	Totalt
Språk	Enspråkig	3	1	4
	Tvaspråkig	5	3	8
	Flerspråkig	0	1	1
	Totalt	8	5	13

2.2 Material och datainsamling

Den här undersökningen av tredjeklassister beviljades etiskt tillstånd 8.12.2017 av Forskningsetiska nämnden vid Åbo Akademi. Planen var att undersöka barnen i februari-mars 2018 och alla barnen testades under perioden 6.2.2018–23.3.2018, med undantag från ett barn som testades 7.5.2018. Barnens språkförmåga och läsförmåga undersöktes med 3 olika test. Varje barn undersöktes enskilt med alla 3 test, vilket tog ungefär 60 minuter per barn. Alla undersökningar utfördes av skribenten och gjordes enbart på svenska. Undersökningarna filmades, och både föräldrarna och barnen själva hade gett samtycke om video- och ljudinspelning i samtyckesblanketten. Undersökningarna gjordes i ett lugnt och tyst klinikutrymme på Åbo Akademi, och alla barn som medverkade hade besökt rummet någon gång tidigare under kohortstudiens gång.

För att testa barnets språkförmåga användes den rikssvenska versionen av det språkliga testet TROG-2 (Test for Reception of Grammar, Version 2) (Bishop, 2003). TROG-2 mäter barnets receptiva grammatiska färdigheter och kan användas i åldrarna 4–16 år. I TROG-2 läser testledaren upp ett påstående, exempelvis ”flickan sitter”, och barnet ska genom att peka välja vilken av 4 färgteckningar på en sida som passar bäst in med påståendet. Testet innehåller 80 bildsidor som är delade i 20 block enligt 20 olika grammatiska konstruktioner. Maxpoängen för TROG-2 är 20 poäng och för att få poäng måste alla 4 deluppgifter som ingår i blocket vara rätt.

I undersökningen har benämningstestet BNT (Boston Naming Test – Second Edition) använts för att kartlägga barnens ordförråd (Kaplan, Goodglass & Weintraub, 2001). I BNT finns 60 svartvita bilder och barnet ska benämna bilderna med ett specifikt ord. Bilderna är lätta i början, men blir svårare och svårare. Om barnet inte benämner bilden inom 20 sekunder, ger testledaren ett semantiskt tips. Det semantiska tips som ges är antingen till vilken kategori ordet hör eller information om ordets funktion. Om barnet ännu inte kan benämna bilden ger testledaren ett fonemiskt tips, som är det initiala ljudet i ordet. Vid 6 felaktiga svar avbryts testet. Maxpoäng för BNT är 60 poäng och rätt svar efter semantiskt tips räknas med i slutpoängen medan rätt svar efter att barnet fått fonemiskt tips inte räknas med. Poäng har bara getts om barnet har gett rätt svar på svenska, om barnet har gett rätt svar på finska blev poängen ändå 0.

För att testa barnets läsförmåga genomfördes screeningtestet Lilla FS-Duvan (Lindgren & Laine, 2016). Lilla FS-Duvan är ett dyslexiscreeningtest som anpassats och normerats för finlandssvenska barn som går på årskurs 3, 5 och 7. Testet är uppbyggt av 4 olika deltest som beskrivs i tabell 2. Den totala maxpoängen i Lilla FS-Duvan är 177 poäng.

Under tiden barnet genomförde undersökningen fick föräldrarna fylla i ett frågeformulär med 18 frågor om barnets språkomgivning och skolgång. Frågeformulärets första del bestod av 11 frågor om skolgång, läsning och språkomgivning. I den delen frågades föräldern om barnet har haft svårigheter med läsning och skrivning, hur intresserat barnet är av läsning, om barnet är en- eller tvåspråkigt och vilket som är barnets starkare språk. Frågeformulärets andra del bestod av 7 frågor och var allmänna frågor. Där frågades om barnets hörsel och syn samt om barnet fått talterapi och om oflyt i talet har förekommit. Efter besöket fick familjen en kort rapport om barnets resultat per post.

Emelie Svens

Tabell 2

Lilla FS-Duvan

Del (maxpoäng)	Namn	Barnets uppgift
Del 1 (36)	Självrapport	Består av 14 påståenden där barnet själv uppskattar om påståendet stämmer in på dem eller inte på en 4-gradig skala. Påståendena är uppdelade så att 9 påståenden är relaterade till läsförmågan och 5 påståenden speglar barnets intresse och motivation för läsning.
Del 2 (36)	Arbetsminne	Barnet måste komma ihåg en bokstavsserie medan en annan uppgift utförs. Konsonanter presenteras varvat med enkla muntliga ja eller nej frågor, efter att 2–4 konsonanter presenterats ska barnet komma ihåg och skriva ned bokstavsserien.
Del 3 (45)	Ljuden ger ordet	Fonologisk del. Ett av nonsensorden på en rad med 3 ord låter som ett riktigt svenskt ord när det uttalas. Barnet ska på 3 minuter hitta det rätta ordet på så många rader som möjligt, sammanlagt finns 45 rader.
Del 4 (60)	Bokstäverna ger ordet	Ortografisk del. Barnet ska hitta det ord som är rättstavat på en rad med 3 ord. Barnet har 3 minuter på sig att hitta det rättstavade ordet på så många rader som möjligt, sammanlagt finns 60 rader.

2.3 Statistiska analyser

Resultaten från undersökningen analyserades i Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), version 25. Eftersom deltagarna i studien var så få ($N = 13$) har icke-parametriska analysmetoder använts. Testet Mann-Whitney U har använts för att analysera möjliga skillnader mellan barnens språkförståelse, ordförråd och läsförmåga beroende på både kön och om barnen är en- eller tvåspråkiga. För att analysera eventuellt samband mellan barnens språk- och läsförmåga har Spearmans korrelationskoefficient använts.

3. Resultat

3.1 Beskrivning av deltagare

Alla barn som deltog i undersökningen gick på årskurs 3 i skolan och allas skolspråk var svenska. Alla hade normal hörsel och normal eller korrigerad normal syn. Av de barn som var tvåspråkiga ansåg den föräldern som fyllde i frågeformuläret att 4 stycken hade svenska som starkare språk och för 5 stycken var svenska och finska lika starka, medan inget barn hade finska som starkare språk. Föräldern uppskattade hur mycket svenska och hur mycket finska det tvåspråkiga barnet hört hittills i sitt liv, där barnen i medeltal hört 49 % svenska och 49 % finska, det fanns även barn som hade hört något annat språk, och medeltalet för annat språk var 2 %. Föräldern till de tvåspråkiga barnen uppskattade även hur mycket svenska och hur mycket finska barnen har hört på fritiden, där medeltalet var 40 % svenska, 57 % finska och 3 % annat språk.

Av de 13 barnen som medverkade hade 7 barn någon gång fått talterapi, och alla av dem hade fått någon form av artikulationsterapi. Oflyt i talet hade förekommit hos 2 av barnen, och för båda hade oflytet gått över. De typer av oflyt som hade förekommit var blockeringar och upprepning av stavelser. Lässvårigheter har förekommit hos 1 barn och skrivsvårigheter hos 2 barn. De 2 barn som har haft läs- eller skrivsvårigheter var båda tvåspråkiga flickor. Enligt föräldrarnas uppfattning läste 11 barn andra böcker än skolböcker på fritiden, medan 2 av barnen inte gjorde det. Båda barnen som inte läste på fritiden var flickor. Skalan för hur mycket barnen läser på fritiden gick från (1) "inte alls" till (6) "varje dag". Även om det fanns 2 flickor som inte läste på fritiden så läste flickorna ($M = 5,00$; $SD = 1,414$; $Vv = 2-6$) i medeltal något mer än vad pojkarna gjorde ($M = 4,80$; $SD = 1,304$; $Vv = 3-6$), men testet Mann-Whitney U visade att skillnaden inte var signifikant ($U = 17,5$; $p = 0,724$).

3.2 Deltagarnas testresultat

Barnens resultat från TROG-2 visade att de i medeltal fick 17,46 poäng (tabell 3). Maxpoängen i TROG-2 är 20 poäng och 17 poäng motsvarar enligt testets rikssvenska åldersekvivalent 12;2 år. De här barnen var 9;2–9;9 år och hade då i medeltal presterat över medeltalet för åldern enligt testets normering som hade gjorts på rikssvenska barn.

Emelie Svens

I BNT fick barnen i medeltal 38,69 poäng av 60 möjliga, vilket är lite över hälften av poängen (tabell 3). Spridningen i barnens resultat var ganska stor, det barn som fick lägst poäng fick 28 poäng och det barn som fick högst poäng fick 49 poäng. Det barn som fick högst poäng har benämnt 21 ord mer än det barn som fick lägst resultat i testet.

Tabell 3

Barnens resultat från TROG-2 och BNT (N = 13)

Totalt (maxpoäng)	<i>M</i>	<i>Mdn</i>	<i>SD</i>	<i>Vv</i>
TROG-2 (20)	17,46	18,00	1,561	15–19
BNT (60)	38,69	39,00	6,421	28–49

I Lilla FS-Duvan fick barnen i medeltal 121,38 poäng av totalpoängen. Spridningen i totalpoängen mellan barnen var ganska stor, den lägsta poängen var 92 poäng och den högsta poängen var 157. Barnens resultat från testet finns sammanställda i tabell 4. I Lilla FS-Duvans första del, *självrappport*, fick barnen i medeltal 31,38 poäng och i del 2, *arbetsminne*, fick barnen i medeltal 30,46 poäng. I del 3, *ljuden ger ordet*, fick barnen 27,31 poäng i medeltal av 45 möjliga. I del 4, *bokstäverna ger ordet*, fick barnen i medeltal 32,23 poäng, vilket var ungefär hälften av maxpoängen. I del 4 var spridningen mellan barnen stor, det barn som fick lägst poäng fick 10 poäng medan det barn som presterade bäst fick 56 poäng av 60 möjliga.

Tabell 4

Barnens resultat från Lilla FS-Duvan (N = 13)

Deltest (maxpoäng)	<i>M</i>	<i>Mdn</i>	<i>SD</i>	<i>Vv</i>
Del 1 (36)	31,38	31,00	2,293	27–35
Del 2 (36)	30,46	30,00	3,406	24–36
Del 3 (45)	27,31	24,00	8,056	19–42
Del 4 (60)	32,23	30,00	16,351	10–56
Totalpoäng (177)	121,38	117,00	24,968	92–157

Av totalpoängen i Lilla FS-Duvan fick barnen i medeltal 69 % av maxpoängen. I testets första del fick barnen i medeltal 87 % av maxpoängen och i den andra delen fick barnen i medeltal 85 %. Del 3 och 4 var svårare, där var medeltalet i del 3 61 % och i del 4 var medeltalet 54 %. Del 1, *självrappport*, var den delen som var enklast för barnen, medan del 4, *bokstäverna ger ordet*, var den svåraste delen.

3.3 Skillnader enligt kön och språkbakgrund

För att se om det förekom skillnader mellan barnen har resultaten analyserats med testet Mann-Whitney U. Skillnaderna mellan barnen analyserades för alla 3 test som genomfördes. Barnen delades först in i grupper baserade på kön för analys av skillnader mellan flickor och pojkar. Sedan grupperades barnen beroende på om de är en- eller tvåspråkiga för att se om det förekom skillnader mellan grupperna.

3.3.1 Könsskillnader

Barnens resultat från TROG-2 visade att flickorna i medeltal fick 17,75 poäng och för pojkarna var medeltalet 17,00 poäng (tabell 5). Det finns inte finlandssvenska normer för TROG-2, men 17 poäng motsvarar åldersekvivalent 12;2 år enligt de rikssvenska normerna. Resultaten från testet Mann-Whitney U visade att det inte fanns någon signifikant skillnad mellan flickorna och pojkarna i TROG-2 ($U = 15,5$; $p = 0,524$).

I BNT fick pojkarna ($M = 40,60$) i medeltal högre poäng än flickorna ($M = 37,50$). Resultaten från BNT enligt kön finns sammanställda i tabell 5. Resultaten från testet Mann-Whitney U visade att det ändå inte fanns någon signifikant skillnad mellan flickorna och pojkarna i BNT ($U = 26,5$; $p = 0,354$).

I Lilla FS-Duvan fick pojkarna i medeltal 132,20 poäng, vilket betyder att de helhetsmässigt presterat bättre än flickorna, vars medeltal var 114,63 poäng. En sammanställning av resultaten från Lilla FS-Duvan finns i tabell 6. För att vara i riskzon för dyslexi ska pojkar ha 66,0 poäng eller under och flickor 69,8 poäng eller under (Lindgren & Laine, 2016). Inget av barnen som deltog i undersökningen presterade under de gränserna. Analys med testet Mann-Whitney U visade inga signifikanta skillnader mellan pojkar och flickor i Lilla FS-Duvans totalpoäng ($U = 28,5$; $p = 0,222$).

I Lilla FS-Duvans första del, *självrappport*, fick pojkarna i medeltal lite bättre resultat än flickorna, 32,40 poäng respektive 30,75 poäng (tabell 6). I testets del

Emelie Svens

om arbetsminne, del 2, presterade pojkarna ($M = 30,00$) och flickorna ($M = 30,75$) i medeltal relativt lika. I del 3, *ljuden ger ordet*, fick pojkarna i medeltal 31,40 poäng och flickorna fick 24,75 poäng, vilket betyder att pojkarna presterade bättre i den här delen. I testets fjärde del, *bokstäverna ger ordet*, var skillnaderna mellan könen större, där var pojkarnas medeltal 38,40 poäng och flickornas medeltal var 28,38 poäng. I del 4 fick flickorna i medeltal 10 poäng mindre än pojkarna. Testet Mann-Whitney U visade ändå inga signifikanta skillnader mellan flickor och pojkar i någon av Lilla FS-Duvans deltest (tabell 6).

I totalpoängen i Lilla FS-Duvan fick pojkarna i undersökningen i medeltal 132,20 poäng av 177 möjliga, vilket betyder 75 % av maxpoängen. Flickornas totalpoäng var i medeltal 114,63 poäng, vilket betyder 65 % av maxpoängen. Den enklaste delen i Lilla FS-Duvan för pojkarna var del 1 där de fick 90 % av maxpoängen, flickorna fick 85 % i både del 1 och del 2, vilket var deras högsta poängprocent. Den svåraste delen för både pojkarna och flickorna var del 4, där pojkarna fick 64 % och flickorna 47 % av maxpoängen.

Tabell 5

Resultat från TROG-2 och BNT enligt kön

Totalt (maxpoäng)	Flicka (n = 8)				Pojke (n = 5)				Mann-Whitney U	
	<i>M</i>	<i>Mdn</i>	<i>SD</i>	<i>Vv</i>	<i>M</i>	<i>Mdn</i>	<i>SD</i>	<i>Vv</i>		
TROG-2 (20)	17,75	18,00	1,28	16-19	17,00	17,00	2,00	15-19	15,5	0,524
BNT (60)	37,50	38,00	5,40	29-45	40,60	41,00	8,08	28-49	26,5	0,354

Tabell 6

Resultat från Lilla FS-Duvan enligt kön

Deltest (maxpoäng)	Flicka (n = 8)				Pojke (n = 5)				Mann-Whitney U	
	M	Mdn	SD	Vv	M	Mdn	SD	Vv	U	p
Del 1 (36)	30,75	31,00	2,05	27-33	32,40	32,00	2,51	30-35	26,5	0,354
Del 2 (36)	30,75	30,00	3,85	24-36	30,00	29,00	2,92	27-34	15,5	0,524
Del 3 (45)	24,75	22,00	7,46	19-40	31,40	33,00	7,96	20-42	30,5	0,127
Del 4 (60)	28,38	23,50	17,56	10-56	38,40	42,00	13,61	20-55	27,0	0,354
Totalpoäng (177)	114,63	106,00	24,04	92-154	132,20	139,00	24,92	97-157	28,5	0,222

3.3.2 Skillnader mellan en- och tvåspråkiga

Resultaten från TROG-2 visar att de en- och tvåspråkiga barnen har fått liknande resultat. De enspråkiga barnens medeltal var 17,75 poäng och de tvåspråkiga barnens medeltal var 17,33 poäng. Resultaten från TROG-2 finns sammanställt i tabell 7. Enligt testets rikssvenska åldersekvivalent motsvarar 17 poäng 12;2 år. Resultaten från Mann-Whitney U analysen visade inga signifikanta skillnader mellan de en- och tvåspråkiga barnen i TROG-2 ($U = 16,5; p = 0,825$).

I BNT fick de enspråkiga barnen i medeltal 43,25 poäng och de tvåspråkiga barnen fick i medeltal 36,67 poäng, vilket betyder att de enspråkiga barnen fick något bättre resultat än de tvåspråkiga. Resultaten från BNT finns sammanställda i tabell 7. Den lägsta poängen i gruppen med enspråkiga barn var 39 poäng medan den var 28 poäng i den tvåspråkiga gruppen, dock var maxpoängen 46 poäng för de enspråkiga barnen medan maxpoängen i den tvåspråkiga gruppen var 49 poäng, spridningen var större i gruppen med tvåspråkiga barn. Resultaten från Mann-Whitney U analysen visade ändå inga signifikanta skillnader mellan barnen i BNT ($U = 6,5; p = 0,076$).

I Lilla FS-Duvan presterade de enspråkiga barnen i medeltal bättre än de tvåspråkiga barnen. Totalpoängens medeltal för de enspråkiga barnen var 130,00 poäng medan de tvåspråkiga barnen fick 117,56 poäng i medeltal. Resultaten från Lilla FS-Duvan finns sammanställda i tabell 8. I Lilla FS-Duvans första del, där barnen själva uppskattade hur bra påståenden stämde in på dem, fanns det nästan inga skillnader mellan de enspråkiga ($M = 31,75$) och tvåspråkiga ($M = 31,22$) barnen. I del 2, *arbetsminne*, hade de enspråkiga ($M = 32,00$) barnen något bättre resultat än de tvåspråkiga ($M = 29,78$). De tvåspråkiga barnens resultat hade större spridning än de enspråkiga barnens resultat, 24–36 poäng jämfört med 28–34 poäng. I den tredje delen, *ljuden ger ordet*, fick de enspråkiga barnen i medeltal 29,50 poäng och de tvåspråkiga 26,33 poäng, de enspråkiga barnen fick i medeltal bättre resultat än de tvåspråkiga. Även i testets fjärde del, *bokstäverna ger ordet*, fick de enspråkiga barnen i medeltal bättre resultat än de tvåspråkiga, 36,75 poäng respektive 30,22 poäng. Resultaten från Mann-Whitney U visade ändå inga signifikanta skillnader i varken totalpoängen eller i något av deltesten i Lilla FS-Duvan mellan grupperna. I tabell 8 redogörs resultaten från analyserna.

Tabell 7

Resultat från TROG-2 och BNT baserat på om barnen är enspråkiga eller tvåspråkiga

Totalt (maxpoäng)	Enspråkig (n = 4)					Tvåspråkig (n = 9)			Mann-Whitney U	
	M	Mdn	SD	Vv	M	Mdn	SD	Vv	U	p
TROG-2 (20)	17,75	17,50	0,96	17-19	17,33	18,00	1,80	15-19	16,5	0,825
BNT (60)	43,25	44,00	3,10	39-46	36,67	37,00	6,56	28-49	6,5	0,076

Tabell 8

Resultat från Lilla FS-Duvin baserat på om barnen är enspråkiga eller tvåspråkiga

Deltest (maxpoäng)	Enspråkig (n = 4)					Tvåspråkig (n = 9)			Mann-Whitney U	
	M	Mdn	SD	Vv	M	Mdn	SD	Vv	U	p
Del 1 (36)	31,75	32,00	1,26	30-33	31,22	31,00	2,68	27-35	14,5	0,604
Del 2 (36)	32,00	33,00	2,83	28-34	29,78	30,00	3,56	24-36	11,5	0,330
Del 3 (45)	29,50	28,00	9,71	20-42	26,33	22,00	7,65	19-40	13,5	0,503
Del 4 (60)	36,75	38,50	18,06	14-56	30,22	25,00	16,25	10-55	13,0	0,503
Totalpoäng (177)	130,00	137,00	28,93	92-154	117,56	107,00	23,83	93-157	14,0	0,604

Resultaten visade att det fanns tendenser till att de enspråkigt svenska barnen presterat bättre än de tvåspråkigt svenska-finska barnen när det gäller läsförmåga, men resultaten var inte signifikanta. Totalt fick de enspråkiga barnen 75 % av testets maxpoäng, medan de tvåspråkiga barnen i medeltal fick 66 % av maxpoängen. För de enspråkiga barnen var del 2 den enklaste delen i Lilla FS-Duvan, där fick de 89 % i medeltal av maxpoängen. De tvåspråkiga barnen fick högst poäng i del 1, 87 % i medeltal av maxpoängen. Den svåraste delen för både de en- och tvåspråkiga barnen var del 4, där de enspråkiga barnen i medeltal fick 61 % av maxpoängen och de tvåspråkiga barnen fick 50 %.

3.4 Samband mellan deltagarnas språk- och läsförmåga

Eftersom det inte fanns signifikanta skillnader mellan barnens resultat i någon av grupperna gjordes fortsatta analyser på hela gruppen. För att analysera eventuella samband mellan språkförmåga, ordförråd och läsförmåga har Spearmans korrelationskoefficient använts för alla 3 test som barnen undersöktes med. Mellan TROG-2 och Lilla FS-Duvans totalpoäng fanns det inget signifikant samband och endast en liten effekt ($r_s = 0,161$; $p = 0,600$). Även mellan TROG-2 och delarna i Lilla FS-Duvan fanns inget signifikant samband och endast en liten effekt. Resultaten finns sammanställda i tabell 9.

Det fanns ett signifikant samband och en stor effekt mellan BNT och Lilla FS-Duvans totalpoäng ($r_s = 0,623$; $p = 0,023$). Resultaten från analyserna finns sammanställda i tabell 9. Det fanns också ett signifikant samband och en stor effekt mellan BNT och del 4 i Lilla FS-Duvan ($r_s = 0,613$; $p = 0,026$). Mellan BNT och del 3 fanns det en medelstor effekt men sambandet var icke-signifikant ($r_s = 0,498$; $p = 0,083$). Mellan BNT och del 1 och 2 var sambanden icke-signifikanta och det fanns endast en liten effekt (tabell 9).

Emelie Svens

Tabell 9

Samband mellan språkförmåga och läsförmåga (N = 13)

		TROG-2		BNT	
		r_s	p	r_s	p
Lilla FS-	Del 1	0,020	0,948	0,394	0,183
Duvan	Del 2	0,194	0,525	0,322	0,284
	Del 3	0,237	0,435	0,498	0,083
	Del 4	0,165	0,590	0,613	0,026 *
	Totalpoäng	0,161	0,600	0,623	0,023 *

* = signifikanta resultat

4. Diskussion

Syftet med pro gradu-avhandlingen var att undersöka om det finns ett samband mellan språk- och läsförmågan hos tredjeklassister. Därtill var syftet att undersöka om eventuella skillnader mellan barnens språk- och läsförmåga kan förklaras av barnets kön eller av om barnet är enspråkigt eller tvåspråkigt med språken svenska och finska. Avhandlingen gjordes i samarbete med kohortstudien ”Nycklarna till en god uppväxt” som genomförs av Åbo center för barn- och ungdomsforskning.

4.1 Skillnader i språk- och läsförmåga enligt grupperna

Barnen delades in i grupper baserade på kön för analys av skillnader mellan flickor och pojkar. Sedan grupperades barnen beroende på om de är en- eller tvåspråkiga för att se om skillnader förekom mellan grupperna. Analyserna gjordes på barnens resultat i alla 3 test som hade genomförts vid undersökningen.

När barnen delades in i grupper enligt kön visade resultaten från undersökningen att flickorna fick något bättre resultat än pojkarna i TROG-2, men skillnaden var liten och inte signifikant. I BNT, som mätte barnens ordförråd, var det pojkarna som i medeltal fick högre poäng än flickorna, men skillnaden var inte signifikant. Nettelbladt med flera (2008) menar att det finns en skillnad mellan flickors och pojkars språkförmåga i daghemsålder, pojkar har oftare språkstörning än vad flickor

Emelie Svens

har. I och för sig är barnen i den här studien betydligt äldre, vilket kan betyda att flickorna och pojkarna i den här åldern är på en mer jämn nivå.

När det gäller läsförståelse, som testades med Lilla FS-Duvan, fick pojkarna i medeltal högre totalpoäng än flickorna. I Lilla FS-Duvan fick pojkarna i medeltal bättre poäng i alla deltest utom del 2, *arbetsminne*, där flickorna i medeltal fick något högre poäng. Trots små skillnader mellan flickornas och pojkarnas resultat var skillnader i varken totalpoängen eller poängen i något av deltesten signifikanta. I Stoet och Gearys (2013) resultat från PISA-undersökningar är det pojkarna som fått sämre resultat gällande läsförmåga. Resultaten från den här studien stämmer då alltså inte överens med Stoet och Geary (2013), en orsak till det här kan vara att deltagarantalet i den här studien var lågt. En annan orsak kan vara att 2 flickor hade haft svårigheter med läs- och skrivinlärning och kan därför ha sänkt flickornas resultat.

Lindgren och Laine (2016) har standardiserat och normerat testet Lilla FS-Duvan för finlandssvenska flickor och pojkar på årskurs 3 utan dyslexidiagnos. Om resultaten från den här studien jämförs med Lindgren och Laines (2016) normer visar resultaten från den här studien att både pojkarna ($M = 132,20$) och flickorna ($M = 114,63$) i medeltal presterat bättre i totalpoängen än de barnen som testades vid normeringen. Där fick pojkarna i medeltal 100,6 poäng och flickorna 108,6 poäng av totalpoängen. Både pojkarna och flickorna i den här studien har presterat bättre än normerna för pojkar och flickor på årskurs 3 i alla deltest. En skillnad mellan den här studien och Lindgren och Laine (2016) är att i den här studien har flickorna i medeltal fått sämre totalpoäng än pojkarna, medan i Lindgren och Laine (2016) har flickorna i medeltal fått bättre totalpoäng än pojkarna.

Bland deltagarna i den här studien fanns 2 flickor som har haft svårigheter med skrivinlärning och 1 flicka har haft svårigheter med läsinlärning. Det här kan vara orsaken till att flickorna presterat sämre än pojkarna i helhet i Lilla FS-Duvan. Även om inlärningssvårigheter har förekommit hos 2 av flickorna var den lägsta totalpoängen i Lilla FS-Duvan för flickorna som deltagit i undersökningen 92 poäng, vilket är över gränsen för att vara i riskzon för dyslexi enligt Lindgren och Laine (2016). Resultaten visade även att 2 av flickorna, de som hade svårigheter med skrivinlärning och läsinlärning, inte läser annat än skolböcker på fritiden. Lägre resultat för flickorna i Lilla FS-Duvan kan bero på att 2 flickor inte läser på fritiden, vilket troligtvis betyder att de överlag har ett mindre intresse för läsning än de andra barnen. Svårigheter med läsning kan leda till att barnet läser mindre, vilket i sin tur kan leda till att barnet inte får

Emelie Svens

lika mycket träning som ett barn med läsintresse får (Stanovich, 1986). De barn som är mer motiverade läser mer, vilket leder till förbättrad läsning, medan de barn som inte är motiverade inte får lika mycket träning.

När jämförelser mellan de enspråkigt svenska och de tvåspråkigt svenska-finska barnen gjordes visade resultaten från TROG-2 nästan inga skillnader alls mellan barnen. Resultaten från den här studien stämmer överens med Salamehs (2012a) påstående om att tvåspråkiga barn utvecklar sin grammatik i samma takt som enspråkiga barn. I den här studien fanns inte statistiskt signifikanta skillnader mellan de en- och tvåspråkiga barnens färdigheter i grammatisk förståelse. Men antalet deltagare var litet och kan ha påverkat styrkan i de statistiska analyserna.

I BNT har de enspråkiga barnen i medeltal fått något bättre resultat än de tvåspråkiga barnen, men skillnaden var icke-signifikant. Resultaten från den här studien stämmer överens med Salameh (2012a), hon menar att utvecklingen av lexikon kan ta något längre tid för tvåspråkiga barn. Orsaken att det kan ta längre tid är för att tvåspråkiga barn utvecklar två olika lexikon (Salameh, 2008) och de skiljer sig åt eftersom språken används olika och behövs för olika syften, aktiviteter och människor (Kohnert, 2010; Salameh, 2012a). Språken utvecklas inte helt parallellt och likadant utan i stället kompletterar de varandra (Lindberg, 2006). Tvåspråkiga barn bör testas på båda sina språk för att få reda på om det rör sig om språkliga svårigheter eller om svårigheter beror på liten exponering för det ena språket (Salameh, 2012b). Eftersom den här undersökningen endast gjordes på svenska så kan de tvåspråkiga barnen ha haft ordet som frågades efter i sitt finska ordförråd men inte i det svenska, vilket kan vara en orsak till att de tvåspråkiga barnen presterat något sämre än de enspråkiga i BNT. Resultaten kunde ha sett annorlunda ut om de tvåspråkiga barnen också fått svara på finska.

I Lilla FS-Duvan har de enspråkiga barnen klarat sig något bättre än de tvåspråkiga. De enspråkiga barnen fick i medeltal 12,44 poäng mer av totalpoängen än de tvåspråkiga barnen. De enspråkiga barnen har presterat något bättre i alla testets delar, men ingen av skillnaderna mellan barnen är signifikanta. Bialystok med flera (2010) hävdar att tvåspråkiga barn har bättre exekutiva funktioner än vad enspråkiga barn har, vilket skulle betyda att de har bättre fonologisk medvetenhet, som är viktigt för läsförmågan (Kuo & Anderson, 2010; Salameh, 2012a). Lilla FS-Duvans tredje del, *ljuden ger ordet*, är den del som testar barnens fonologiska förmågor. Enligt teorin borde då de tvåspråkiga barnen ha fått bättre resultat än de enspråkiga i del 3.

Emelie Svens

Resultaten från den här studien visar dock att de tvåspråkiga barnen i medeltal fick 26,33 poäng medan de enspråkiga barnen fick 29,50 poäng. De tvåspråkiga barnen fick något sämre resultat än de enspråkiga. Även om tidigare forskningsresultat tyder på att tvåspråkiga barn har bättre fonologisk medvetenhet än enspråkiga barn visar resultaten från den här studien att de tvåspråkiga barnen inte har någon fördel. Men samplet i den här studien var litet och kan ha påverkat styrkan i analysen. Resultaten från andra undersökningar om tvåspråkiga personers fördel i utvecklingen av exekutiva funktioner har även ifrågasatts (Lehtonen m.fl., 2018).

4.2 Samband mellan språk- och läsförmåga

Analyserna visade att det inte fanns något signifikant samband mellan språkförståelse, som undersöktes med TROG-2, och läsförmåga, som undersöktes med Lilla FS-Duvan. Det fanns inte heller något signifikant samband mellan TROG-2 och något av deltesten i Lilla FS-Duvan. Mellan ordförråd, som undersöktes med BNT, och läsförmåga visar resultaten att det fanns ett signifikant samband. Mellan resultaten i BNT och Lilla FS-Duvans deltest fanns ett signifikant samband med del 4, *bokstäverna ger ordet*, men med de andra delarna fanns inga signifikanta samband.

Enligt Johnsen (2010) är god språkförmåga en förutsättning för goda kunskaper vid läsning. Hulme och Snowling (2009) menar att språkliga förmågor som ordförråd och grammatik är viktiga förutsättningar för läsinläringen. Silvén med flera (2004) kom fram till att de barn som lär sig läsa innan skolåldern har bättre verb- och adjektivordförråd, ordböjning samt fonologisk medvetenhet än de barn som lär sig läsa först efter att de börjat skolan. Det betyder att ett samband borde finnas mellan barnens språkförmåga och läsförmåga. Resultaten från den här studien visar att ordförråd skulle ha betydelse för läsförmåga, vilket stämmer överens med tidigare forskning (Bialystok m.fl., 2005; Hulme & Snowling, 2009; Silvén m.fl., 2004). Även om studier kommit fram till att grammatik också är viktigt för läsförmågan (Hulme & Snowling, 2009; Silvén m.fl., 2004) kunde inte signifikanta samband mellan läsförmåga och barnens receptiva grammatiska färdigheter observeras i den här studien.

Hulme och Snowling (2009) hävdar att grammatik i helhet är viktigt för läsförmågan, medan i Silvén med flera (2004) visade resultaten att det var specifikt delen ordböjning i grammatik som är viktigt för läsförmågan. I TROG-2 testas flera olika grammatiska konstruktioner och inget signifikant samband observerades mellan

Emelie Svens

testets totalpoäng och läsförmåga. Orsaken till det kan ha varit att TROG-2 är ett test som är menat att undersöka och fånga upp språkliga svårigheter, och testet fångar kanske inte upp små olikheter i hur barnen behärskar språket. Silvén med flera (2004) undersökte endast barn upp till 7 års ålder och barnen i den här studien var mellan 9;2–9;9 år. En annan orsak till att det inte fanns något signifikant samband mellan förståelsen av grammatiska strukturer och läsförmåga i den här studien kunde vara på grund av att barnen var 2 år äldre och de som haft sämre läsförmåga kan ha hunnit ifatt de barn som utvecklat sin läsförmåga i tidigare ålder.

4.3 Begränsningar i undersökningen och förslag på fortsatt forskning

Den största begränsning i den här studien var att samplet var så litet. Av de 46 familjerna som kontaktades svarade 13 familjer jakande till inbjudan. Svarsprocenten i den här studien var endast 28 %, vilket är relativt lågt. Ett litet sampel har påverkat styrkan i de statistiska analyserna. När barnen delades in i grupper ledde ett litet sampel till att skillnader analyserades med små grupper. Om något barn presterat betydligt sämre eller bättre kan resultaten från undersökningen bli lite förvrängda på grund av att det fanns så få deltagare att jämföra med.

En annan begränsning i den här studien var att de tvåspråkiga barnen enbart testades på svenska. Det är en risk att testa tvåspråkiga barn på endast ett av deras språk. För att få fram mer värdefull information om de tvåspråkiga barnens språkförmåga borde barnens andra språk också ha testats. Speciellt ordförrådet kan verka mindre hos tvåspråkiga barn om bara ett av språken testas, eftersom tvåspråkiga barns lexikon skiljer sig åt när språken används och behövs i olika sammanhang (Kohnert, 2010; Salameh, 2012a). I frågeformuläret som föräldrarna fyllde i framkom att av de barn som var tvåspråkiga hade 4 barn svenska som starkare språk och för 5 barn var svenska och finska lika starka. Det var ingen av de tvåspråkiga barnen som hade finska som starkare språk, däremot var det många av barnen som hör mer finska än svenska på fritiden. De tvåspråkiga barnen som deltog i den här studien hade i medeltal hört 49 % svenska och 49 % finska, men på fritiden har barnen i medeltal hört mindre svenska än finska (40 % respektive 57 %). Eftersom barnet lär sig språk i samband med sin omgivning (Strömqvist, 2008) och språken används olika för olika syften, aktiviteter och människor (Kohnert, 2010; Salameh, 2012a) kan de tvåspråkiga barnens ordförråd se olika ut på de olika språken. De här barnen gick i skola på svenska, men hörde

Emelie Svens

ganska mycket finska på fritiden. Att språken används olika och ordförråden ser olika ut på olika språk kan vara en orsak till de tvåspråkiga barnens sämre resultat i benämningstestet BNT på svenska. Resultaten från testet kunde ha sett annorlunda ut om de tvåspråkiga barnen hade fått svara på finska om de inte hade det svenska ordet i sitt ordförråd.

Alla barnen som deltog i studien testades efter att de varit i skolan hela dagen. De behövde koncentrera sig på en undersökning som innefattade språk och läsning i 60 minuter efter en skoldag. Flera av barnen kom på undersökningen efter en kortare skoldag, men alla hade inte möjlighet till det och kom ganska sent på eftermiddagen. Barnens resultat kan därför ha påverkats av exempelvis trötthet eller försämrad koncentrationsförmåga.

Slutsatser från den här undersökningen bör dras med försiktighet på grund av få deltagare. Det skulle vara bra att utföra liknande studier med ett större sampel för att få mer detaljerad information om språk- och läsförmåga hos barn i tidiga skolåldern, och om det förekommer skillnader mellan barn beroende på om de är en- eller tvåspråkiga. Det skulle även vara intressant att göra en liknande studie men ta med de enspråkigt finska barnen för att få fler grupper att jämföra med och ett större sampel att undersöka.

Lilla FS-Duvan är ett screeningtest för dyslexi hos skolbarn. Testet kartlägger endast vissa förmågor som är viktiga för läsförmågan. I framtida undersökningar skulle det vara bra att undersöka läsförståelse på en djupare nivå och även undersöka hur flytande barnets läsning är. Det här skulle ge mer detaljerad information om barnens nivå av läsförmåga. TROG-2 undersöker endast grammatiska färdigheter av språkförståelsen, vilket gör att det är endast ett litet område av språkförståelsen som testas. Om liknande undersökningar görs skulle det vara bra om fler områden inom språkförståelse och även användning av grammatiska strukturer undersöktes för att få en så bred uppfattning som möjligt.

4.4 Slutsatser

Resultaten från den här studien visade inga signifikanta köns- eller språkbakgrundsskillnader mellan barnen på varken språk- eller läsförmåga. Även om det inte förekom signifikanta skillnader visade resultaten att flickorna fick något bättre resultat på språkförståelse medan pojkarna fick något bättre resultat på ordförråd och

Emelie Svens

läsförmåga. När barnen delades in enligt en- och tvåspråkighet presterade de enspråkigt svenska barnen något bättre än de tvåspråkigt svenska-finska barnen i ordförråd och läsförståelse. Språkförståelsen var på samma nivå för både de en- och tvåspråkiga barnen. Det finns en möjlighet att skillnaderna skulle ha blivit statistiskt signifikanta om samplet i studien hade varit större. Resultaten från studien visar även att det fanns ett signifikant samband mellan ordförråd och läsförmåga hos tredjeklassister, men mellan språkförståelse och läsförmåga fanns inga signifikanta samband. På grund av det låga deltagarantalet bör resultaten från den här undersökningen dras med försiktighet.

Referenser

- Abrahamsson, N. & Hyltenstam, K. (2010). Barndomen – en kritisk period för språkutveckling. I L. Bjar & C. Liberg (Red.), *Barn utvecklar sitt språk* (29–56). Lund: Studentlitteratur.
- Ahlsén, E. & Nettelbladt, U. (2008). Språk och språklig kommunikation. I L. Hartelius, U. Nettelbladt & B. Hammarberg (Red.), *Logopedi* (51–67). Lund: Studentlitteratur.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bialystok, E., Barac, R., Blaye A., & Poulin-Dubois, D. (2010). Word mapping and executive functioning in young monolingual and bilingual children. *Journal of cognition and development*, 11(4), 485–508.
- Bialystok, E., Craik, F. I., Green, D. W., & Gollan, T. H. (2009). Bilingual minds. *Psychological science in the public interest*, 10(3), 89–129.
- Bialystok, E., Luk, G., & Kwan, E. (2005). Bilingualism, biliteracy, and learning to read: Interactions among languages and writing systems. *Scientific studies of reading*, 9(1), 43–61.
- Bishop, D. V. M. (1997). *Uncommon understanding: Development and disorders of language comprehension in children*. Hove: Psychology Press.
- Bishop, D. V. M. (2003). Test for reception of grammar.
- Bjar, L. & Liberg, C. (2010). Språk i sammanhang. I L. Bjar & C. Liberg (Red.), *Barn utvecklar sitt språk* (17–28). Lund: Studentlitteratur.
- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of educational psychology*, 96(1), 31–42.
- Catts, H. W., Nielsen, D. C., Bridges, M. S., & Liu, Y. S. (2016). Early identification of reading comprehension difficulties. *Journal of learning disabilities*, 49(5), 451–465.
- Clark, E. (1995). Later lexical development and word formation. I P. Fletcher & B. MacWhinney (Red.), *The handbook of child language*, (393–412).
- Coltheart, M., Curtis, B., Atkins, P., & Haller, M. (1993). Models of reading aloud: Dual-route and parallell-distributed-processing approaches. *Psychological review*, 100, 589–608.

Emelie Svens

- David, A. & Wei, L. (2008). Individual differences in the lexical development of French-English bilingual children. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 11(5), 598–618.
- Durand, M., Hulme, C., Larkin, R., & Snowling, M. (2005). The cognitive foundations of reading and arithmetic skills in 7- to 10-year-olds. *Journal of experimental child psychology*, 91(2), 113–136.
- Eriksen Hagtvet, B. (2004). *Språkstimulering. Del 1: Tal och skrift i förskoleåldern*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Finlex (2017). Språklag. Hämtad 1.11.2017 från <http://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/2003/20030423>
- Fredriksson, U. & Taube, K. (2012). *Läsning, läsvanor och läsundersökningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Gough, P. B. & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and special education*, 7, 6–10.
- Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, beware! The bilingual person is not two monolinguals in one person. *Brain and language* 36, 3–15.
- Hulme, C. & Snowling, M. J. (2009). *Developmental disorders of language learning and cognition*.
- Hyltenstam, K. (2010). Läs- och skrivsvårigheter hos tvåspråkiga. I B. Ericson (Red.), *Utredning av läs- och skrivsvårigheter* (305–339). Lund: Studentlitteratur.
- Håkansson, G. (2014). *Språkinläring hos barn*. Lund: Studentlitteratur.
- Häggström, I. (2010). Elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. I L. Bjar & C. Liberg (Red.), *Barn utvecklar sitt språk* (239–254). Lund: Studentlitteratur.
- Høien, T. & Lundberg, I. (1999). *Dyslexi: från teori till praktik*. Stockholm: Natur och kultur.
- Johnsen, B. (2010). Språkutredning vid läs- och skrivsvårigheter. I B. Ericson (Red.), *Utredning av läs- och skrivsvårigheter* (253–304). Lund: Studentlitteratur.
- Kaplan, E., Goodglass, H., & Weintraub, S. (2001). Boston Naming Test – Second edition.
- Kohnert, K. (2010). Bilingual children with primary language impairment: Issues, evidence and implications for clinical actions. *Journal of communication disorders*, 43, 456–473.

Emelie Svens

- Kuo, L-J. & Anderson, R. C. (2010). Beyond cross-language transfer: Reconceptualizing the impact of early bilingualism on phonological awareness. *Scientific studies of reading*, 14(4), 365–385.
- Lagström, H., Rautava, P., Kaljonen, A., Räihä, H., Pihlaja, P., Korpilahti, P., ... Niemi, P. (2012). Cohort profile: Steps to the healthy development and well-being of children (the STEPS study). *International journal of epidemiology*, 10, 1–12.
- Lehtonen, M., Soveri, A., Laine, A., Järvenpää, J., De Bruin, A., & Antfolk, J. (2018). Is bilingualism associated with enhanced executive functioning in adults? A meta-analytic review. *Psychological bulletin*, 144(4), 394–425.
- Liberg, C. (2010a). Möten i skriftspråket. I L. Bjar & C. Liberg (Red.), *Barn utvecklar sitt språk* (215–237). Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, C. (2010b). Samtalskulturer – Samtal i utveckling. I L. Bjar & C. Liberg (Red.), *Barn utvecklar sitt språk* (77–100). Lund: Studentlitteratur.
- Lindberg, I. (2006). Med andra ord i bagaget. I L. Bjar (Red.), *Det hänger på språket!* (57–91). Lund: Studentlitteratur.
- Lindgrén, S-A. & Laine, M. (2016). Lilla FS-DUVAN™ Dyslexiscreening för finlandssvenska elever i årskurs 3, 5 och 7.
- Lund, N. & Duchan, J. (1988). *Assessing children's language in natural contexts*. Englewood Cliffs, New York: Prentice Hall.
- Lundberg, I. (2009). Early precursors and enabling skills of reading acquisition. *Scandinavian journal of psychology*, 50(6), 611–616.
- Magnusson, E., Naucélér, K., & Reuterskiöld, C. (2008). Språkstörningar i skollådern. I L. Hartelius, U. Nettelbladt & B. Hammarberg (Red.), *Logopedi* (157–164). Lund: Studentlitteratur.
- McLaughlin, B. (1984). *Second-language acquisition in childhood: Vol 1, Preschool children*. (2. ed). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Nettelbladt, U. (2007a). Fonologisk utveckling. I U. Nettelbladt & E-K. Salameh (Red.), *Språkutveckling och språkstörning hos barn – Del 1* (57–94). Lund: Studentlitteratur.
- Nettelbladt, U. (2007b). Lexikal utveckling. I U. Nettelbladt & E-K. Salameh (Red.), *Språkutveckling och språkstörning hos barn – Del 1* (199–230). Lund: Studentlitteratur.

Emelie Svens

- Nettelbladt, U. & Salameh, E-K. (2007). Språkstörning hos barn. I U. Nettelbladt & E-K. Salameh (Red.), *Språkutveckling och språkstörning hos barn – Del 1* (13–33). Lund: Studentlitteratur.
- Nettelbladt, U., Samuelsson, C., Sahlén, B., & Ors, M. (2008). Språkstörningar hos barn och ungdomar – allmän del. I L. Hartelius, U. Nettelbladt & B. Hammarberg (Red.), *Logopedi* (125–138). Lund: Studentlitteratur.
- Plaut, D. C., McClelland, J. L., Seidenberg, M. S., & Patterson, K. (1996). Understanding normal and impaired word reading: Computational principles in quasi-regular domains. *Psychological review*, 103, 56–115.
- Rosén, M. & Gustafsson, J-E. (2006). Läskompetens i skolår 3 och 4. I L. Bjar (Red.), *Det hänger på språket!* (29–55). Lund: Studentlitteratur.
- Salameh, E-K. (2012a). Flerspråkig språkutveckling. I E-K. Salameh (Red.), *Flerspråkighet i skolan – språklig utveckling och undervisning* (27–55). Stockholm: Natur och kultur.
- Salameh, E-K. (2012b). Språklig bedömning av flerspråkiga skolbarn. I E-K. Salameh (Red.), *Flerspråkighet i skolan – språklig utveckling och undervisning* (56–77). Stockholm: Natur och kultur.
- Salameh, E-K. (2008). Språkstörning i kombination med flerspråkighet. I L. Hartelius, U. Nettelbladt & B. Hammarberg (Red.), *Logopedi* (149–156). Lund: Studentlitteratur.
- Seidenberg, M. S. & McClelland, J. L. (1989). A distributed, developmental model of word recognition and naming. *Psychological review*, 96(4), 523–568.
- Silvén, M., Poskiparta, E., & Niemi, P. (2004). The odds of becoming a precocious reader of Finnish. *Journal of educational psychology*, 96(1), 152–164.
- Snow, C., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington: National Academy Press.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading research quarterly*, 22, 360–407.
- Stoet, G. & Geary, D. C. (2013). *Sex differences in mathematics and reading achievement are inversely related: Within- and across-nation assessment of 10 years of PISA data*.
- Strömqvist, S. (2008). Barns språkutveckling. I L. Hartelius, U. Nettelbladt & B. Hammarberg (Red.), *Logopedi* (69–83). Lund: Studentlitteratur.

Emelie Svens

Strömqvist, S. (2010). Barns tidiga språkutveckling. I L. Bjar & C. Liberg (Red.), *Barn utvecklar sitt språk* (57–76). Lund: Studentlitteratur.

Wimmer, H. & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103–128.

Emelie Svens

PRESSMEDDELANDE

Ordförråd och läsförmåga har ett samband hos tredjeklassister

Pro gradu-avhandling i logopedi

Fakulteten för humaniora, psykologi och teologi, Åbo Akademi

Resultaten från en pro gradu-avhandling vid Åbo Akademi visar att ordförråd och läsförmåga har ett samband hos tredjeklassister. Ett gott ordförråd ger en bättre läsförmåga hos tredjeklassister enligt Emelie Svens som har undersökt språkförståelse, ordförråd och läsförmåga hos barn som går på årskurs 3 i svenska lågstadier. En del av barnen var enspråkiga (svenska) och en del var tvåspråkiga (svenska-finska). Enligt resultaten låg en- och tvåspråkiga barn på årskurs 3 i lågstadiet på samma nivå gällande både språkförståelse och läsförmåga. Det förekom heller inga skillnader mellan könen i den här åldern. Slutsatser från den här undersökningen bör dock dras med försiktighet på grund av få deltagare.

Avhandlingen har gjorts inom kohortstudien ”Nycklarna till en god uppväxt” som genomförs av Åbo center för barn- och ungdomsforskning. I undersökningen deltog 13 familjer, där 4 barn som deltog var enspråkigt svenska och 9 barn var tvåspråkiga med språken svenska och finska. Svens undersökte alla barn med 3 test som testade språk- och läsförmåga.

Ytterligare information fås av:

Emelie Svens

Logopedistuderande

Åbo Akademi

emelie.svens@abo.fi

Pirkko Rautakoski

Professor i logopedi

Åbo Akademi

pirkko.rautakoski@abo.fi